

学級集団と生徒の社会化

A Group of a Classroom and Socialization for Students

安部 芳樹

Yoshiki ABE

要 旨

高等学校は、次代を担う社会人を育成する教育機関として1970年代までは機能していたが、1980年代以降、受験教育または管理教育主体の教育に変化はなく、生徒の社会化の場として機能しなくなった。学校が社会化の場として機能するには、生徒が直接出会い、長時間生活をともにする学級の集団化を図ることが必要である。現状の高等学校における学級の集団化は、生徒の社会化を積極的に図るどころか、生徒個人を無視した集団的学級作りを行い、多くの退学または不登校などの諸問題を生む要因のひとつとさえなっている。本論では、学級の集団化が生徒に有効な社会化の場を提供することで、相互作用が深まり、自立化を促し、社会化の機能を果たした実践事例をあげ、学級集団と生徒の社会化について検討してみた。

キーワード

生徒の社会化、学級集団、アイデンティティー

1. 学級集団とアイデンティティー

昭和60年代後半までは、高校生の意識に「生徒は教師の指導に従わねばならない」あるいは「学校は勉強をするために通っている」などのアイデンティティーがあり、それが「学校の役割」を遂行する手助けとなった。70年代に校内暴力、80年代に中途退学者、不登校、90年代にいじめなどが教育問題化した背景に「生徒の学校離れ」が進行し、「予備校や塾通い」、無断欠席、怠学、授業中に席を立つ生徒、生徒会の衰退など「生徒たちの学校参加や期待」が希薄となり、学校へのアイデンティティーが失われていった。飯田氏は『「学校に対する生徒の関与の形態」を関与の強さの程度から「支持的関与」「反抗的関与」「形式的関与」「不本意的関与」「離脱的関与」の順にわけ、高校段階では、学校の活動や目標を自分に関係するものと位置づけていた「支持的関与」「反抗的関与」から学校の活動や目標を表層的・部分的な関わり方の方の「形式的関与」「不本意的関与」へさらに「学校など

どうでもいい」という「離脱的関与」へと変化・希薄化してきているといえそうである¹⁾と述べているが、飯田氏のこの言葉は学級活動にも当てはめることが出来る。視点を変えると学級のアイデンティティーが喪失しているため、学級が混乱し、生徒が学級活動から離脱し、無関心となるなど、下位集団である学級の変化が学校を変えたとも言える。

学級は、直接民主主義が機能する場で、個々の個性または多様性を認めつつも集団化は可能で、アイデンティティー形成が、集団化の凝集性に大きな役割を担っている。学校が要求するものを与える学級の集団化・組織化がこれまで主流を成してきたが、それが生徒に受け入れられにくくなっている。これからの学級作りは、生徒個人の意見を吸収できる学級集団作りを行い、学校管理に歯止めをかけ、自主性を生かす学級集団を積極的に図ることで、学級ひいては学校の活性化の手段とし、生徒が生き生きと生活を送れる集団を作ることが肝要である。学校

は、学級経営面では、学級個々の集団の個性を認め、これまでの学年一体化の指導から学級個々に重点を置いた学校運営が必要になるだろう。学級が集団化するに至るまでは、教師の指導力の差異、生徒個々の目標の相違および能力の個人差さらにアイデンティティー形成など、どれを取ってみても学級において違いがあり、学校全体の集団指導体制の学級作りから個人を見据えた集団作りへと移行しなければならない。その際、生徒が共有できるアイデンティティーの形成が学級の集団化を容易にする。

2. 学級集団と社会化

社会化は、家族で行われる第一次社会化、学校における第二次社会化の両側面がある。教師や学校の価値観を生徒が無条件に受け入れていた頃は、教師と生徒の縦関係が明白で、家族や地域社会も学校・教師を全面的に支援し、学級の集団化も早く、生徒は学校に適応し、その意味で学校は社会化の場を生徒に提供していた。現代の高校現場は、教師の権威で学校の価値を押し付けることに、生徒は馴染めず、秩序維持に適応できない生徒を学級から排除し、一部生徒のなすがままな学級や生徒を放任した群れの学級さえ存在し、学校の機能の1つである生徒の社会化の場を奪っている。

学校における社会化は、学校の雰囲気や友人関係の影響を強く受け、その最も身近な公的集団が学級集団である。学校で学級集団成員は毎日顔をあわせるとともに、最も長時間フォーマルな関係として過ごし、その中からインフォーマルな関係を作ることが多い。学校では学級集団や友人関係の小集団が出来るが、いずれにせよ集団化の過程は、無意識的であれ意識的であれ社会的相互作用が働き、相手の行動、思考、感情などに影響を与える相互影響と個人の社会化の過程である。相互作用が円滑に営まれ、学級構成員の相互期待の一致やアイデンティティーが保持され、安定感を持ち過ごせる集団であると、生徒は学級を準拠集団とみなすこと

が多い。学級集団構成員が、共通の目標に一体感を持ち取り組む場合、思いもよらない活力が生み出され、予想もしない好結果が期待される。共通の目標に向け活動している学級集団での社会関係は、協力または愛情などの結合関係が強く働いているが、長期にわたる社会関係の中で、時には反感または競争などの分離関係も生じ、結合関係と分離関係の双方がダイナミズムに展開されるが、学級成員が共有するアイデンティティーが結果的に、結合関係へと社会関係を導き生徒の社会化を促すのである。

亀山氏は「比較的安定し、長期間持続する相互作用であるためには、相互作用当事者間に等価的な財の交換の様式が形成されなくてはならない。この場合、交換される財は物的財に限定される必要はなく、愛情や価値評価のような社会的財も当然含まれている。」²⁾に従うと学級集団において交換される財は、ほとんど社会的財である。学級活動を通し、社会的財を生徒が獲得できやすくするには、生徒の小集団や個人あるいは教師との社会関係を結合関係の強いものにすることが大切である。学校の規則を主とした管理教育だけでは、管理に従順な生徒、管理から逃避する生徒、管理へ反抗する生徒などの管理から逃れるための現実的対応による社会化を生徒がなしえたとしても、社会的財を生むための生徒の社会化は困難である。個を生かし自主性および創造性を養う教育を通し、生徒が積極的に社会化を図る学級の経営または生徒の集団作りを行い、社会化の道筋を考えた学級の集団化をしてこそ社会的財を生み、生徒の社会化の場として学級集団は機能するのである。

3. 集団化と社会化

集団とは、われわれ感情、役割分化に基づく組織性、共同の目標、成員行為の持続的關係と安定した生活、規範の内面化を備えたものを呼ぶので、烏合の衆の集まりは集団とは呼ばない。近代の日本教育は、集団化教育そのものであり、戦後教育にも制服思想または一糸乱れな

い集団訓練など至る所で、集団教育の名の下に教育が実践されてきた経緯があり、集団化とは、授業は聞いていなくとも、先生の方向を見、姿勢を崩さないなどの外見・形式が揃ったものを集団とみなす誤ったイメージがあり、そのような集団的なことを日本人は好む傾向にあった。一糸乱れない集団においては、それを破る者やその集団行動についていけない者は、逸脱行動者や集団からはずれた者と見なされてきた歴史があり、日本の文化的・歴史的風土が管理教育を推し進める要因ともなっていた。管理教育は、入学式後のオリエンテーションで集団行動の訓練を行うなど「鉄は熱いうちに打て」のごとく、集団化を急ぐ教育現場を作りだした。学級の集団化は、組織に従順な生徒を早く作るために急いで行わねばならないとの認識が学校にも教師にもあった。換言すると外からわかる学級集団的傾向に重きを置き、学校あるいは教師のねらい通りに生徒を集団的にさせ、形式的・外見的に整った集団化を目指した教育が行われ、それが高等学校教育では当たり前のこととされてきた。以上のような学校の集団作りでは、生徒の内面性は無視され、自立化を阻み、生徒の興味・関心または個々の社会化は考慮される余地はなく、生徒に内面化される以前に、教師の指導や細かに定められた規則に従うことが要請され、管理教育による他律的集団と化していた。

集団化は、烏合の衆の生徒が、互いに関わりを持ち、結びつきを広めながら集団になっていく道筋であるが、高等学校教育では、勉学以外で教師と生徒が密接に関わりながら生活する中で、価値や意識などを学習し、習得する社会化の過程がないがしろにされてきた。生徒は、集団化する過程で、自立化を図り、自治的活動に取り組み、居心地のよい集団を形成していくのである。集団は決して固定化されたものではなく、よりよい集団に発展するダイナミズムなものであってこそ、発展可能な集団となり、生徒の社会化も集団の発展に伴い深められる。個人

に基礎を置く集団形成にあっては、少なくとも学校教育から逸脱し、除外される生徒は現れにくい。集団化することは、個人を集団に埋没させてしまうのではなく、逆に生徒を生き生きとした生活を送れるようにしてこそ意味があり、個を生かすことと集団化は決して矛盾しないのである。生徒が自治能力や自立化を身につけている者が大多数入学する学校と自治能力や自立化が未発達な生徒を受け入れる学校の集団化は自ずと集団作りにも遅延の差や集団の内容に違いが生じる。後者の学校においては、放任の状態では生徒は群れでしかなく、適切で綿密な援助を教師は行い、生徒とともに学級の集団化に寄与しなければならず、集団化の道筋が見えないあるいは集団化されていない学級においては、逸脱行動等の問題行動が起きる。現在、高校生の集団離れが進み、学校化された社会からの離反的行動である退学、不登校、校内暴力などの現象は、学校社会の集団化を社会化との関連でとらえる研究が高校現場に浸透していなかったから起こったと言っても過言ではない。いくら細心の注意を払って学級を集団化する試みを重ねても、個人として集団に馴染めない生徒が現れることがあり、集団化の過程で集団からの逸脱者を出さないと言い切れるほど学級経営は生易しいものではないが、個々バラバラの群れよりも集団化の過程や道筋が明白な学級の方が、生徒の社会化も進み、学校教育からの脱落者も圧倒的に防げる。

4. 事例研究のクラスの実態

学校は、女子専一で佐世保市の中心部に位置し、研究対象としたクラスは、保育科1年生(定員45名)で、在籍者数49名(佐世保市出身中学校34名、佐世保周辺部出身中学校15名)、生徒の中学校時代3年間の主要5教科(国語、数学、社会、理科、英語)の合計の評定は、5段階評価で最も高い者が44、最も低いものが33、学級全員の平均値は、39.8と学力的には、学級での上位と下位の成績の差はあまりなく、同質的な

生徒の集まりである、しかも1名を除き、他の全員が保育士志望者で、入学直後の4月11日に「保育者の資質で何が大切と思うか」（複数回答可）について20項目からなるアンケート調査を実施した結果、1位、明朗さ（31名）、2位、優しさ（31名）、3位、良いことと悪いことの判断（30名）、反面、14位、積極性（6名）、17位、創造性・工夫（5名）であった。

以上から生徒の性格が明朗で優しい反面、自主性や積極性に乏しく、受身的な生徒がほとんどであることが推測できたし、当初の学級経営の結果も一致していた。また感受性が豊かで、バイエルを終了した生徒が11名いた。高校入学後クラブ活動の入部者は、バスケット部2名、茶道部4名とクラブ活動加入者数は少なかった。その理由に放課後ピアノを習いに行くものがほとんどであったことと、スクールバス通学者が17名を占めていたことなどが上げられる。クラスの集団化による結束力の強さを示した1学期終了間際に起こった事例を以下に記す。1学期期末試験終了後、成績不振でほかの学科に転科しなければならない生徒のことで、学級の生徒全員が授業をボイコットして何とか転科をさせないで欲しいと学校に抗議した、このようにクラス員のわれわれ感情は強かった。その要因として明朗で、他者の考えも素直に受容する構成員の資質と保育士になる価値観を共有し、他者を排斥する雰囲気学級集団になかったことがあげられる。前述した授業ボイコットは、クラスとしての主体性を表現し、生徒の相互作用の結果、自立性が身についてきたことの現れで、4月当初の消極的で他律的な学級から積極的に自主性のある学級に変化していることを意味する出来事であった。

5. オペレッタ活動と社会化

実施時期は1989年度のものであるが、生徒の社会化を考える際の資料としては、現在でも有用であるとの観点から、この実践記録を記述することとした。1989年11月16日のHRの時間

に、生徒に幼稚園児の前でオペレッタを発表してはどうかと提案し（提案するまでは、オペレッタの話をし、オペレッタに取り組む姿勢あるいは意欲の観察を行ったが、それについての詳細な指導経過についてはここでは省くが、唐突に提案したものではない）、話し合いをさせた結果、全員一致で取り組むことが可決され、A班（王様の耳はロバの耳）25名、B班（小人の靴屋）24名に分かれ、2種目のオペレッタを発表することが決まった。ピアノを弾く人を最初に決め、A班、B班の班員は、生徒の自由意志によって決めた。11月18日までに生徒による台本書きを終え、11月19日と20日両日でA班、B班で、道具係り、配役、照明などの役割分担を決め（背景は作らないことで決定）、期末試験が11月30日で終了するので、練習は、12月から週2時間、現代社会の授業を1時間あてることとHRの時間を使うことも決まった。オペレッタに取り組むのは、生徒も私もはじめてであったが、2月9日に高等学校の講堂で、幼稚園児を対象に発表した。実際に練習に取り組んだ期間は、2カ月あまりであったが、その間、練習しなかったのは、1月下旬の3学期中間試験期間（4日間）と冬季休暇さらに日曜、祭日であった。練習日は、実質的に40日あまり（週2時間の時間を除き、残りは放課後）しかなかった。放課後の練習や道具、衣装作りなど、生徒自身に日程も練習もほとんどまかせ、発表までの間に音楽の先生に3時間、演劇部の先生に2時間練習を見てもらった以外は、副主任で新任の保育の先生に指導を受けた（主に道具や衣装や照明）が、主に各班のリーダーを中心とした素人によるオペレッタ作りであった。園児の前で発表したオペレッタは、音楽の先生の批評によると音楽的には落第の点数をつけられたが、演技を終えた後、喜びで涙していた生徒も多数いた。このことは、翌日のアンケート調査で、「生徒の成就感」の問いに、「ヤッター」という感じが27名、「後から成就感が沸いてきた」が14名と41名の生徒が成就感を示したことから

も理解出来る。実践をする前に、オペレッタをすることが社会化の学習の場であることを一言も述べなかった。理由は、活動の過程で生徒は無意識のうちに、社会化を学習し獲得するであろうことを予測していた、練習の合間に「協力が必要」などの社会化に関する援助も意図的に行わず、生徒自身による社会化をもくろんだ。

オペレッタを発表した翌日の2月10日に学級の生徒全員にアンケート調査を行った。53項目の中から、主なものを以下に掲げる。

アンケートの結果から、練習中に多くの葛藤

を通し(①嫌なことがあった、31)、生徒自身でそれを克服または解消している(②の苦労があったから成功、38と⑬感動は苦しみを通してえられる、42)ことがわかる。友達関係の葛藤(③友達関係が難しい、19)を経て友達の輪が広がったこと(⑦友達の輪が広がった、25)は、社会関係の離反や分離が社会化の過程にあったことがわかるが、結果として結合関係に結びついたことは、集団内の個々の相互理解によることが大きかった(⑧相互理解が深まった、29と④友の新たな部分の発見、43)。協調関係の大切

No.	項 目	ハイ	イエ	その他	未記入
①	練習する中で嫌なことがありましたか	31	14	3	1
②	苦労があったから成功したと思いますか	38	0	10	1
③	友達関係が難しいと思いましたか	36	13	0	0
④	クラスメートで友達がこんなこともできるかと新しい発見はありましたか	43	5	1	0
⑤	他人と協力しなければ集団生活は送れないと思いましたか	47	0	2	0
⑥	嫌なことでも我慢することができましたか	45	3	1	0
⑦	友達の輪は広がりましたか	25	11	13	0
⑧	友達関係で相互理解は深まりましたか	29	14	6	0
⑨	他人に協力することは難しいと思いましたか	35	9	5	0
⑩	他人から協力してもらった時や励ましてもらった時は嬉しかったですか	46	0	3	0
⑪	友達との意見の衝突はありましたか	15	31	3	0
⑫	陰で苦労している人に気を配りましたか	35	4	10	0
⑬	チームワークは大切と思いましたか	49	0	0	0
⑭	リーダーの大変さや苦しさが理解できましたか	39	3	7	0
⑮	友達にリーダーがいたから出来たと思う	45	4	0	0
⑯	自分で決めたことは責任持ちしましたか	47	2	0	0
⑰	生み出す喜びを感じましたか	46	2	1	0
⑱	感動は苦しみを通して得られることもあることがわかりましたか	42	3	4	0
⑲	この体験は印象深く残ると思いますか	39	3	7	0
⑳	自分で進んで取り組みましたか	19	1	25	4

(社会化についてのアンケート：1989年 2月10日；九州文化学園高等学校)

さ(⑤協力しなければ集団生活は送れない、47)は理解しているが、実際協力していくとなると難しい(⑨協力することは難しい、35)と思っていた、我慢することの大切さ(⑥我慢できたか、45)、換言すると社会化で大事な耐性を学習し、身につけ、人の親切や励ましを嬉しく感じる(⑩他人から協力してもらったら嬉しい、46)感受性も育んでいる。人に対する思いやりや優しさも(⑫陰で苦労している人に気配りした、35)強く、他者、特にリーダーへの感謝も深まっていた(⑭リードする人の大変さがわかる、39と⑮リードしてくれる人がいたからできた、45)。自分で責任を持ち取り組む(⑯自分で責任を持ち取り組んだか、47)だけに終らず、積極的に物事に打ち込む(⑳自分で進んで取り組む、19と㉑生み出す喜びを感じた、46)など自立性が醸成されていた。

以上から現代社会の一斉授業による教科学習では学びにくい、社会化を学習し、獲得していたことが理解できる。オペレッタを音楽的方面からだけとらえるのではなく、生徒が社会化を学習する場としてとらえることで、硬直化した既成の教科教育の見直し、高等学校における教育のあり方を模索した結果でもある。もちろんこのアンケートの結果だけで生徒の社会化の全てを語ることは出来ないが、少なくとも体験学習を通じた教育が、生徒の社会化を促したことは事実である。

6. ま と め

オペレッタ活動を通し、社会化の場を獲得し、目標を達成する過程で生徒は結合・分離関係を繰り返しながら葛藤を乗り越え、集団の規範を内面化し、役割分担による責任感を強く抱き、集団成員間の相互作用を通し、成員間の理解も深まり、協調や忍耐を学び、自立的態度も身につけ、共感や感動、おもいやりなどの感性も磨き、教科学習では体得できない人間的成長をとげていた。オペレッタを成し遂げようとする相互期待の一致が、一時的には、社会関係

に分離関係を招いたものの、目標に向けた相互作用を通し、結果としては集団そのものを結合関係の強い方向へ導き、社会化の習得、学習の過程もダイナミズムに個人と集団に働いていた。学級の集団化の過程は、社会化の過程でもあり、集団化と生徒の社会化は密接に結びついていることが確認できた。

オペレッタ活動および集団化と社会化が円滑に行えた理由には、この学級集団の持つ特質すべき背景が2つあった。1つは学級組織が保育科という共通の目標を持った生徒の集まりであったこと、つまり学級には保育士になるアイデンティティーが存在し、音楽教育に関心が深く、オペレッタ活動に取り組みやすい下地があった。2つめは学級成員の学業レベルに甚だしい差異がなかったことである。学業レベルに差異がないことは、集団内の人間関係が等質的で、自立化を促進しやすく、自己主張や協調関係を容易にし、インフォーマルな友人関係を築く助力となり、横関係の拡大をスムーズにし、対等関係が広がりやすい学級集団となり、社会化の場として機能しやすい状況にあった。アイデンティティーが形成され、それが強化されている集団では、集団の目標達成が優位となり、個人レベルの葛藤は克服され、葛藤の克服が個人の社会化の学習・習得となった。亀山氏は「多数の人のびとに支持されうる規範を成立させるために、常に対等な他者たちと協同する必要がある。この協同という目標は子どもの社会化においても重要な目標となる」³⁾と述べている。それゆえ学級の集団化のダイナミズムや集団の深化は、相互作用を盛んにし、個人の社会化に及ぼす影響は強く、学級の集団化の教育的意義は大きいといえる。一斉授業の教科学習だけでは、自主性や協調性などの理念を説き、生徒に尋ね、自主性の活動を促そうとしてもそこには、自ずと限界がある。ややもすると積極的な一部の生徒だけの社会化の場となる可能性が大きい。全員で取り組む体験学習は、各自が個性を発揮しやすく、社会化の場として機能す

ることもわかった。

学級集団の社会化は、場としての学級、相互作用としての学級構成員、学級のアイデンティティなどと深く関連するが、個人の自立化を目指した学級の集団化によって社会化の機能が円滑に進められる。急ぎ過ぎた学級作りが、学校または教師の権威による価値の押し付けとなり、生徒個人が価値または規範を内面化する以前に、他律的人物像を作り、権威に従わない生徒を学校社会から排除、白眼視してきたことが、多くの学校不適応者を生み出してきたことを学校や教師が認めることである。現在の教科中心主義の高校教育では、次代を担う社会化された社会人を排出する教育からはほど遠く、社会化の場としての学校教育を構築するには、一人一人を生かした学級の集団化を図ることが重要だと考える。

注

- 1) 飯田浩之 (1999) 『子ども問題からみた学校世界』教育出版 132～133.
- 2) 亀山佳明 (1997) 『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社 95.

- 3) 亀山佳明 (1997) 『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社 104.

参考文献

- 1) 柴野昌山 (1997) 『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 2) 玉井美知子 (1985) 『高校でのホームルーム指導の実際』学事出版.
- 3) 脇浜義明 (1999) 『教育困難校の可能性』岩波書店.
- 4) 新井郁男 (1999) 「子どもと教育の社会学」『学習社会としての学校』教育出版.
- 5) 古賀正義子 (1999) 「子どもと教育の社会学」『子ども問題からみた世界』教育出版.
- 6) 渡辺秀樹 (1999) 「子どもと教育の社会学」『変容する家族と子ども』教育出版.
- 7) 由布佐和子 (1999) 「子どもと教育の社会学」『教師の現在・教職の未来』教育出版.
- 8) 遠藤惣一 (1989) 『現代の社会学』ミネルバ書房.
- 9) 堀尾輝久 (1992) 『現代教育の思想と構造』岩波書店.
- 10) 麻生 誠 (1976) 「社会学講座10」『教育社会学』東京大学出版会.
- 11) 森上史朗 (1979) 『これからの保育, 集団とは何だろう』フレーベル館.